



Relações de poder e manifestações corporais de um aluno com deficiência mental no recreio escolar

Cláudio Marques Mandarinó é Mestre em Ciências do Movimento Humano pela ESEF/UFRGS, Especialista em Educação Física Adaptada. Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Resumo

O presente estudo focalizou o recreio escolar a fim de analisar as relações de poder expressas pelas manifestações corporais de um aluno com deficiência mental, matriculado no ensino fundamental. Através de observações, registros e análises das manifestações corporais, percebemos uma série de práticas normatizadoras produzidas pela escola e por seus colegas. Esse sujeito é envolvido pelas formas de coerções, rotinas e interações sociais que ocorrem neste espaço. Conseqüentemente, suas ações são reprimidas, incitadas, reforçadas e estimuladas.

Palavras-chave: Relações de Poder; Manifestações Corporais; Recreio

Abstract

The present study focused on the lunch break in order to analyze the power relations expressed through the body manifestations of a mentally disabled student, enrolled in a regular elementary school. Through the observations, records and analyses of his body manifestations, we perceived a series of ruling practices that come from the school and the classmates as well. This individual becomes involved by the many forms of coercions, action routines and social interactions which take place. In sum, in this environment his actions are repressed, incited, reinforced and stimulated.

Key Words: Power Relations, Body Manifestations, Lunch Break

Introdução

As relações que envolvem poder no recreio podem ser interpretadas como práticas que disciplinam os corpos, determinam suas ações e reprimem vontades. Este é um espaço privilegiado de investigação no que se refere às manifestações corporais. Podemos, assim, revelar vários aspectos pela maneira como os corpos dos alunos se localizam nesse local.

Este estudo focalizou as manifestações corporais de um aluno com deficiência mental durante o recreio escolar em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre. Os seus objetivos foram os seguintes: (1) observar como as manifestações corporais de um aluno com deficiência mental ocorrem no recreio; (2) mapear o espaço do recreio nas categorias de análise relacionadas ao poder.

Definimos as manifestações corporais a partir da seguinte compreensão: toda e qualquer manifestação que um sujeito faz possui uma intencionalidade de sua parte e pertence a uma rede de relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Direcionando-se para as manifestações corporais do aluno com deficiência mental, tais ações podem caracterizar-se ao correr, pular, interagir com os colegas, ficar sozinho, ou fazer

As relações que envolvem poder no recreio podem ser interpretadas como práticas que disciplinam os corpos, determinam suas ações e reprimem vontades





a opção entre outros movimentos.

Buscamos, na perspectiva foucaultiana, a localização do nosso olhar. Nela não iremos procurar algo exterior que será o foco do poder, mas, sim, de que forma as relações transitam e determinam certas manifestações corporais, ou seja, de que forma mostram aquilo que pode, ou não, ser feito. Nesse sentido, estabeleceu-se o seguinte problema para este estudo:

Como as relações que envolvem poder no recreio influenciam as manifestações corporais de um aluno com deficiência mental na escola do ensino fundamental?

A trajetória pelas relações de poder dão-nos pistas para interpretar, narrar e descrever as manifestações corporais do aluno com deficiência mental, estabelecendo uma relação deste com o espaço. Neste viés, portanto, faremos o nosso caminho.

Alguns aspectos sobre as questões de poder em Michael Foucault

Para Michael Foucault o poder é uma relação de forças e uma ação sobre a ação, sobre as ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes, é um conjunto de ações sobre ações possíveis (Apud DELEUZE, 1998).

Ao tratarmos das relações de poder, explicamos que a opção por esse viés será pensada dentro de uma perspectiva que não procura localizá-lo num lugar específico.

FOUCAULT (1998) comenta que o poder é um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não-dito, ou seja,

uma rede que se pode estabelecer entre esses elementos. No livro “Histórias da Sexualidade I” o mesmo autor explica que:

“O poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns são dotados: é o nome dado a uma situação estrategicamente complexa numa sociedade determinada”. (1999b, p. 89)

Na mesma perspectiva, MACHADO (1998) destaca que o poder:

“não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças”. (p. xiv)

O que podemos perceber, é que não existe um conceito único, fechado, em Foucault, para defini-lo. Ele desloca-se, não está fixado num lugar determinado e localizado. O certo, é que ele tem uma positividade, pois existe permite uma produtividade.

O poder não é nem represivo nem destrutivo, mas produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam, ele engendra saberes que o justificam e que o encobrem, ele desobriga da violência e, assim, economiza os custos da dominação (VEIGA-NETO, 2000). Este autor cita Michael Foucault, destacando que existe uma diferença entre poder e violência que não é de grau, e sim quantitativa.

“Uma relação de violência age sobre o corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto,



junto de si, outro pólo senão aquele da passividade e, se encontra uma violência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder; que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.”(p. 63)

FOUCAULT (1998) explica que se deve compreender o poder como uma multiplicidade de correlações de força que se exercem na sua organização e, depois, comenta que:

“Se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos em nível do desejo - como se começa a conhecer - e também em nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz”. (p. 148)

Os efeitos do poder produzem um saber. Nesta situação o poder pode ser analisado como algo que circula e que só funciona em cadeia. Não está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou como um bem (FOUCAULT, 1998). Para DELEUZE (1998, p. 48), “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Na obra *A verdade e as formas jurídicas*, FOUCAULT (1999a) comenta que a anotação é um jeito de poder que se exerce sobre os sujeitos como uma vigilância individual e contínua, em

forma de controle de punição e recompensa de formação e transformação em função de certas normas. A escola é um local que permite este tipo de relação.

Michael Foucault, na sua trajetória filosófica, procurou analisar a instituição escolar identificando nela a existência de relações de poder, redes inter-relacionadas com a sociedade em geral. Ele mostrou também que essas instituições estão carregadas de efeitos de poder, são positivas, pois produzem saber. Isso permite entender que o poder está presente também em esferas micros, em esferas locais de poder. O recreio é um local propício para percebermos como os corpos envolvidos determinam e são determinados pelas relações de poder.

A ocupação de espaços privilegiados no recreio, as brigas, os empurrões, as conversas, a presença ou a ausência do adulto, o olhar que acusa ou condena, entre outros, caracterizam esse complexo contexto.

Os Olhares da Educação Física sobre o Recreio Escolar

O recreio faz parte de um momento institucional em que os escolares utilizam o tempo (10, 15 e/ou 20 minutos) e o espaço sem o controle do adulto. Isso parece ser uma compreensão inicial, visto que as suas variações somente ocorrerão quando for necessário organizá-lo, pois não é um local livre das coerções.

Escrever sobre o recreio escolar significa aproximar-se do que os estudantes podem aprender, das comunicações e das ações explícitas que são legitimadas e aprovadas. Dessa forma, estamos tratando do currículo, das regras e dos procedimentos pelos quais as oportunidades são proporcionadas a cada um durante as interações.

Nessa compreensão, o recreio não é somente um



momento em que os escolares estão livremente transitando num local. Certamente, há outras aprendizagens presentes, que geralmente não são registradas no cotidiano escolar.

Com essa compreensão, aproximamo-nos do entendimento de CHERRYHOLMES (1993, p. 145) quando comenta sobre o currículo dizendo que ele “pode ser entendido como o estudo daquilo que é valorizado e priorizado, assim como daquilo que é desvalorizado e excluído”.

As situações que ocorrem no recreio irão ocupar um espaço de valor ou de desvalor, segundo a importância que a escola dá a esse momento. Sendo assim, pretendemos apresentar o recreio como

No recreio, existe uma geografia de corpos dispersos e em constante relação com os demais.

o momento vivenciado por crianças e adolescentes no espaço escolar.

O recreio é um momento em que, durante um certo período de tempo, o espaço está à disposição dos escolares. Ele

está diretamente relacionado com práticas que envolvem lazer, divertimento, desporto, relações de gênero e de interações entre os seus participantes, além de outras possibilidades. No recreio, existe uma geografia de corpos dispersos e em constante relação com os demais.

Quando escreveu sobre o recreio como um espaço desportivo, SANTOS (1998, p. 111) iniciou seu texto dizendo que “depois de passar algumas horas envolvidas com aquilo que é tido como a parte séria da escola, as crianças estão prontas para o recreio”. Mais adiante comentou que:

“Se ficarmos um pouco mais atentos e observarmos o que acontece naquele ambiente caótico, iremos perceber algumas regularidades que quebram, em parte, com esta primeira compreensão”. (p.111)

Concordamos com a compreensão deste autor,

pois, o recreio é um momento propício para valorizar as manifestações corporais dos escolares. Nele a educação física e as outras disciplinas da escola deveriam estar atentas para o que ali acontece.

Entendemos que, no recreio, as práticas de coerções, o cotidiano e as interações entre os escolares podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder e constituem certas manifestações corporais, das quais o sujeito deste estudo não está desvinculado.

No recreio, os escolares estabelecem relações entre si a partir de situações comuns, partindo de um conhecimento semelhante e avaliando conjuntamente as situações vivenciadas, realizando atividades que envolvem as vivências, as experiências anteriores, como também representações e expectativas em relação às outras crianças. Estão presentes práticas discursivas e não-discursivas que normatizam os envolvidos.

Práticas de Normalidade e de Anormalidade

No Dicionário etimológico, CUNHA (1986) explica que a palavra normal vem do latim *normales-e*, sendo que anormal e anormalidade aparecem em 1881. CANGUILHEM (1995), com a mesma preocupação, no livro “O Normal e o Patológico”, destaca que 1759 foi a data do aparecimento da palavra normal e que 1834 foi a data do aparecimento da palavra normalização.

EWALD (1993) complementa que o vocabulário havia de alargar-se consideravelmente: norma já não se declinaria com normal, mas com normalidade (1834), normativo (1868). Ao tratar do normal e do patológico, FOUCAULT (1994b) explicou que a Medicina aprendeu mais claramente que os quadros clínicos não eram uma coleção de fatos anormais, de monstros fisiológicos, mas, sim, constituídos, em parte, pelos mecanismos normais



e pelas reações adaptativas de um organismo funcionando segundo sua norma.

Tal como o poder, a norma não é um objeto que pode ser tocado, criado, inventado. Existe uma dificuldade em encontrar-se uma definição fechada, vertical, sobre a norma, pois nela não há lugar para o soberano. A relação não é de causa e efeito, em que identificamos o foco de poder e de saber na norma.

A compreensão que temos sobre a norma parte da idéia de EWALD (1993), segundo a qual a norma é uma maneira de um grupo ter uma medida comum por meio de um princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade. Esse entendimento pressupõe cálculos arquitetônicos, arranjos e toda uma física de poder, em que o grupo poderá tornar-se visível para si mesmo, mas pressupõe também procedimentos, anotações e toda uma constituição de saber destinada a produzir, em completa positividade, o um a partir do múltiplo.

Vamos entender essa questão - normalidade e anormalidade - naquilo em que está presente sua positividade, ou seja, o poder de individualizar. É positivo porque produz auto-avaliação, auto-identificação e auto-medição, ou seja, porque individualiza cada um. Dentro dessa lógica, todos somos um caso. Todos somos diferentes, mas essa diferença se dá em nível discursivo.

“Os discursos são analisados no nível do enunciado e o que circunscribe, delimita e regula um grupo de enunciados é uma formação discursiva.” (MACHADO, 1988, p.170)

O autor comenta o poder que possuem os discursos para definir aquilo que considera ser um saber reconhecidamente autêntico. Uma regra de formação constitui um saber por meio de dois elementos inter-relacionados, ou seja, as práticas discursivas e não-discursivas e os enunciados.

No conjunto das práticas discursivas e não-discursivas, entram em jogo o verdadeiro e o falso. As problematizações fazem-se no ver e no dizer (DÍAZ, 1993). Já o enunciado é uma função de existência e não é, em si mesmo, uma unidade. É uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis aparecendo com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (MACHADO, 1988).

O enunciado, como produção de conhecimento, só é válido dentro de um quadro explicativo que lhe confere sentido, ou seja, que o legitima. Ele está localizado em tempo e espaço definidos histórica e culturalmente. Quando analisou o enunciado, DÍAZ (1993) destacou que ele não é nem uma palavra, nem uma frase, nem uma proposição; porém, ao sê-lo, ele é uma função de existência que pertence aos signos, ele produz uma objetividade e responde à verdade de sua época.

Durante o recreio escolar, fazemos um discurso sobre os alunos participantes deste estudo. Ali está presente uma narração para estabelecer uma relação entre eles próprios e também com os outros. Os saberes aparecem para falar sobre o deficiente mental. Constroem um olhar para vê-lo.

Delimitação do Estudo

Este estudo caracteriza-se por ter uma abordagem microetnográfica MOLINA (1999). Definimos pelo estudo de um caso. O estudo de caso permite-nos, a partir do caso, fazer aquilo que GEERTZ (1989) definiu com sendo uma “descrição densa”.

Dentro deste estudo, fizemos a conjunção da etnografia com a perspectiva foucaultiana. Ela é uma articulação possível e promissora para elaborar novas análises novos regimes de verdade (VEIGA-NETO, 2000). Este pesquisador esclarece que:



“Os resultados de estudos dessa natureza teriam uma importância também ‘prática’, na medida em que permitiriam até mesmo algumas ‘intervenções’ sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) que se dão no campo educacional.” (p. 49)

As análises das informações foram examinadas a partir das idéias de Michael Foucault. Dessa forma, a proposta de observarmos um aluno com deficiência mental no recreio escolar irá oferecer-nos os seguintes subsídios: em primeiro, a descrição, importante forma de registro que destaca um saber e estabelece uma relação de poder; em segundo, aquilo que está registrado não procura localizar o poder, mas, sim, identificar como ele transita no espaço e como influencia as manifestações corporais do sujeito envolvido; em terceiro, oferece subsídios para uma análise sobre as manifestações corporais numa perspectiva que aponta como as vontades do aluno com deficiência mental são estimuladas, reprimidas, incitadas, anuladas, oportunizadas e disputadas.

É dentro do campo educacional, com o estudo de caso, que delimitamos a nossa investigação, tendo como subsídio a microetnografia e a perspectiva foucaultiana.

A etnografia é considerada uma “modalidade de investigação das ciências sociais que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa e se inscreve na família da metodologia interpretativa/qualitativa” (ARNAL, RINCÓN e LATORRE, 1991, p. 160).

Na Educação Física, podemos encontrar essa abordagem nos estudos de NEGRINE (1999), o qual destaca que:

“A etnografia, como modelo viável de investigação dentro de uma perspectiva de paradigma qualitativo, passou a ser utilizada na educação fundamentalmente em estudos que se propõem investigar rela-

ções e comportamentos complexos e subjetivos como os que ocorrem no ambiente escolar.” (p. 61)

Nesse sentido, ao realizarmos um estudo de caso, utilizamos a técnica de observações e anotações para a coleta das informações. Nelas, adotamos a postura de observadores passivos. Foram realizados 19 (dezenove) registros no período da tarde. O seu recorte temporal foi de maio a dezembro de 1999. O tempo de cada recreio era de 20 (vinte) minutos. João, o aluno desse estudo, tem 11 anos.

Num primeiro momento, fizemos observações gerais e depois estruturamos os nossos registros a partir de seis pautas: brigas entre escolares no recreio; brigas que envolvem o caso em estudo; coerção pela força; o que mais faz no recreio; atividades que ocorrem no recreio; e interações entre colegas.

A seguir passamos analisar e discutir o estudo de campo identificando num primeiro momento o nosso caso e posteriormente apresentando as respectivas categorias de análise.

Aproximando-se do Estudo de Campo

A escola em que João estuda localiza-se no Bairro da Chácara da Fumaça II. Ela pertence à rede de ensino do município de Porto Alegre e recebe, no período da tarde, um número de 300 escolares. Conforme a direção da escola, quando João foi matriculado não foram comunicados de que ele era deficiente mental. A partir da visita da Fundação de Atendimento à Deficiência Múltipla (FADEM), instituição em que João fazia atendimento especializado, foram orientados a encaminhá-lo para uma escola especial. Ao ficarem sabendo da sua condição, a decisão da escola foi de mantê-lo matriculado ali. Os relatos dos profissionais que o acompanharam nesses últi-



mos três anos falam que houve um grande desenvolvimento do aluno durante esse tempo.

Um elemento que nos chamou a atenção diz respeito aos discursos presentes em alguns profissionais. Em momentos diferentes, quando estávamos conversando com eles e comentando sobre o estudo a ser realizado, falaram-nos o seguinte: “Aqui todos os alunos são um pouco deficientes”.

Com base no que ouvimos, começamos a nos perguntar quais eram as práticas de normalidade e anormalidade presentes nesse espaço. Procuramos interpretar da seguinte forma essa fala: os olhares dados para os escolares não marcam hierarquias nas diferenças entre eles. Por outro lado, o que pode estar por trás do que foi dito? Será que ele é reconhecido com a sua diferença dentro de um espaço onde todos podem ser entendidos como um pouco anormais? Da mesma forma, também ficou claro que, ao falarem dessa maneira sobre os alunos da escola, se referiam a um jeito de agir próprio deles (agitação, gritaria, correria e brigas). Uma cultura que existe neste espaço é a da coerção física. As agressões são muito comuns em ambos os gêneros.

As relações espaciais da escola bem como a identificação dos espaços e prédios são as seguintes: Existem dois corredores, atrás das salas de aula; um pátio de terra que é central; um trepa-trepa; duas gangorras; lances de escada na frente das salas de aula; o pátio do fundo; o pátio paralelo ao do fundo; e o pátio do refeitório.

Dentro deste espaço identificamos alguns nichos onde os escolares ficam dispostos. As situações registradas no recreio foram as seguintes: atividade do balanço; polícia e ladrão; capoeira, gangorra; jogar com bolas de gude embaixo ou próximo das salas de aula; conversar nas portas das salas de aula; lutas (empurrões e pontapés); subir na árvore; caminhar pelo pátio; dançar; subir na grade; sair da escola passando por cima da grade; ficar em cima do trepa-trepa; escon-

der-se embaixo das salas de aula; passar por baixo das salas de aula (de um lado para o outro).

Fazendo um diagrama das relações espaciais, podemos apresentar este espaço mencionando que existem as escadarias na frente das salas de aula, o trepa-trepa, os dois balanços, quatro gangorras, um piso de cimento, um canto que se situa entre duas salas de aula e grades que delimitam a abrangência espacial da escola. O canto tem a geometria de um quadrado; no outro lado da sala de aula, existe outro espaço cujo contorno é definido pela distância da parede e a grade, tendo uma árvore entre os dois e muitos galhos secos no chão. Tem à sua frente a visão das gangorras, coqueiros e o piso de cimento ao seu lado. Ligando-o ao outro canto paralelo, existe um corredor entre as salas de aula e as grades. São dois os corredores com essas características. Um deles pode ser observado por quem transita em direção ao parque ao lado da escola, e outro, por quem está dentro do campo de futebol ou nas moradias ao seu lado. Outro espaço em que os alunos se aglomeram é o refeitório que está perto da cozinha, banheiros, secretaria, salas das professoras, biblioteca e salas de aula.

Destacamos, a seguir, este diagrama das relações espaciais ocupadas pelos escolares.

“Durante o recreio, observamos muitos escolares correndo pelo pátio. Passam por baixo das salas de aula arrastando-se, outros ficam conversando em frente a elas. Os alunos e as alunas maiores (14 - 16 anos) podem ser vistos no sol aproveitando para aquecer-se, alguns fazem um flic-flac (movimento de salto de costas da ginástica olímpica) em cima de uma tábua suspensa por duas pedras de arrimo nas suas extremidades. Jogando capoeira, no centro do pátio, encontram-se alguns meninos, cada um demonstra as suas habilidades para o outro (o “macaco”, movimento parecido com o flic-flac testa a habilidade de cada



um). Num canto da escola, a bola de gude é o foco de atenção para os envolvidos. Desse local, é possível visualizar o balanço com os seus ocupantes e, também, o trepa-trepa. Juntamente com esses atores, muitos outros estão na posição de espectadores. Às vezes, tentam participar dessas situações apresentadas, mas são excluídos geralmente por corpos maiores, mais fortes, masculinos ou violentos. Quando desistem, partem para explorar outras possibilidades permitidas pela relação deles com os escolares e pelo espaço. Portanto, paralelo ao quadro observado antes, identificamos escolares que ficam excluídos de algumas possibilidades, pois eles se afastam dos balanços, gangorras, os quais estão ocupando antes de tocar o sinal para o recreio. A permanência nesse local é suspensa no momento em que outros colegas da escola, já 'credenciados', aparecem para ocupar este espaço. Aquilo que parece ser uma permissão prévia, ou seja, dar o lugar a alguém, foi precedido por momentos em que os pontapés e os empurrões impuseram a vontade de alguns sobre os outros. Aqueles que estão perto da secretaria tentam garantir a sua segurança pela presença mais próxima dos adultos. Ficar sentado nos lances da escada em frente à sala, ou estar ao lado da secretaria e do refeitório, bem como dos corredores que existem entre as grades que cercam a escola e os prédios das salas de aula são as possibilidades que encontram para ocupar o seu tempo neste quadro do cotidiano escolar em que transitam as relações de poder. Os sentidos do recreio possibilitam registrar experiências distintas dos escolares."

Com essa descrição podemos identificar um quadro de relações que o espaço do recreio possibilita aos escolares. No seu conteúdo, percebe-se uma forma como as relações de poder constitu-

em as manifestações corporais. É neste contexto que João está presente.

João está matriculado a três anos na escola. O seu deslocamento de ida e volta à escola dá-se sempre com um acompanhante (irmão ou mãe).

Durante o recreio, manifesta-se corporalmente de diversas formas. Sempre se movimenta, corre isoladamente ou com os colegas, fica sozinho, passa por baixo das salas de aula, envolve-se em brigas, e fica perto da secretaria. Nesta última manifestação corporal fomos alertados pela sua professora, quando nos disse: "Se você quer ver o João, é só ficar perto da secretaria, ele está sempre ali".

João está presente nas situações do recreio e geralmente está centrado em algo que é do seu interesse ou que desperta sua curiosidade. Passamos, a seguir, a comentar sobre ele pelas categorias de análise definidas neste estudo.

Regularidade no Recreio

A forma como as regularidades estão presentes estabelecem uma relação que marca a distinção do participante do estudo marcando a sua diferença. Ao dar significado para esses momentos, fazemos uma relação deles com as manifestações corporais do aluno, e esse acontecimento tem como marco a maneira pela qual o poder está sendo exercido.

Numa situação do recreio percebemos que: "Está junto com outros escolares no trepa-trepa. Participa da proposta de subir e descer feita por uma menina aos colegas que estão com ela". Esse registro foi identificado quando ele acompanhava os outros nas brincadeiras presentes. Em outro registro percebemos o seguinte:

"Junto com outras meninas, numa formação em círculo, uma delas está com os punhos fechados. Passa por cada colega batendo com a sua mão na dos outros.



Logo em seguida, quando termina de falar uma frase, todos saem correndo. João acompanha-os”.

Rotinas como essa anunciam que ele é normatizado pelas situações presentes no recreio. Nelas, identificamos que as suas manifestações corporais estão delimitadas por momentos em que observa os outros, participa junto com eles, agride e é agredido, não ficando durante muito tempo numa atividade.

Uma regularidade identificada nas falas dos escolares durante as situações que ocorrem no recreio foi a forma como eles se referiam a João, como, por exemplo: “Esse idiota não pega ninguém” (referindo-se ao pega-pega). Este discurso sobre João lhe constitui uma verdade e gera um saber sobre ele. Estabelece, portanto, uma relação de poder a partir do que lhe enuncia.

Dessa forma, podemos perceber que João é normatizado por esses grupos, e as suas manifestações corporais são ditadas por aqueles que organizam os colegas.

Se registramos que ele “está batendo em um menino menor”, esta manifestação corporal é resultado de uma situação que se observa no cotidiano do recreio, como podemos perceber no registro a seguir:

“Um grupo de alunos reunidos estão segurando um colega. Outros, ao seu lado, lhe dão pontapés. Duas meninas puxam o cabelo uma da outra enquanto outros ficam incitando esta briga. Perto das gangorras um aluno agride outro.”

Nessa observação é destacada uma regularidade que envolve situações de agressividade. Em outros momentos, fica próximo à secretaria como podemos identificar a seguir:

“No dia 2 (dois) de julho (15h25min) eu estava na sala da direção e secretaria da

escola. Este é o horário em que os escolares estão no recreio. Nessa tarde, eu não estava observando o recreio. Logo após o seu início, chegou à sala o aluno João, chorando. Queria falar que havia sido agredido. Um colega, solidário com ele, acompanhava-o. O agressor, outro colega de sala de aula, ficou perto da porta. Provavelmente interessado em saber como seria recebida a reclamação pela Direção. O colega solidário tenta fazer o papel de conciliador pedindo para o agressor desculpar-se, dizendo que quer ser amigo do agredido. Imediatamente se afastou da porta falando o seguinte: ‘Ser amigo dele? Nunca, nunca’. Como os profissionais da escola estão atendendo outra pessoa e também são solicitados a darem conta de outras emergências, a reclamação do aluno não chega a acontecer. Ele fica dentro da sala até o recreio terminar, e o seu atendimento ocorre.”

Situações como essa nos dão um panorama de como ocorriam, pelas regularidades, as manifestações corporais desse participante durante o período do recreio.

Entendemos, portanto, que esta categoria nos mostra uma posição na qual João vivencia as manifestações corporais a partir das relações ali estabelecidas. Ser normatizado significa dizer que ele não institui normas, ou, então, que as regras existentes nas relações que se estabelecem o normatizam.

Situação de Agressividade no Recreio

Durante o período em que ficamos registrando João no recreio, percebemos que ele representa as situações que vivencia, que observa, que lhe estimulam, que o reprimem, agindo em muitos



momentos, de forma agressiva com os escolares. Isto constitui uma rede de relações às suas manifestações corporais. Num dos registros feitos no recreio, isso está muito presente.

“Alguns correm brincando de pega-pega. Outros brigam com as meninas. No balanço, estão reunidos meninos e meninas, uma funcionária controla o revezamento de ambos. Na minha frente, dois alunos ameaçam-se para brigar. O menor diz que vai chamar o seu irmão mais velho. Na brincadeira de pega-pega, alguns alunos passam por baixo do piso das salas. Chama-me a atenção que muitas meninas ficam próximas às suas salas de aula. Elas estão em pé ou sentadas, na escadaria em frente à porta. Alguns adolescentes estão em frente à sua sala e apenas observam o recreio. Outros maiores estão num canto do pátio. Algumas brincadeiras são de brigas entre guris e gurias. Nesse mesmo momento, dois meninos estão em cima de uma árvore. Na gangorra, as meninas fazem-se mais presentes. Movimentos de capoeira são feitos, assim como do judô (projetar o colega para o chão). Em mais um momento de violência física, um menino maior bate num menor, dando-lhe chutes.”

Percebemos formas de comunicação que os escolares encontram no recreio escolar no qual a coerção física assume um papel importante. Constitui uma prática discursiva em que se destacam os maiores.

Um quadro que pode ilustrar as manifestações corporais desse participante é destacado a seguir. Nele podemos identificar como João é constituído e normalizado pelas situações que ocorrem no recreio.

“Saiu da sala de aula após tocar o sinal para o recreio. Dois colegas da sua turma

ameaçam-no com pontapés. Fica próximo à porta de sua sala, onde a professora ainda se encontra. Desloca-se em direção à secretaria, e os dois colegas voltam a agredi-lo. Agora está dentro da secretaria. Seguiu a professora. Os dois colegas foram atrás dele. Na porta dessa sala, eles o ameaçam. Correu em direção ao pátio. Perdi-o de vista por alguns instantes. Fui em direção ao pátio. Quando me viu, falou: ‘O Jorge qué dá em mim’. Agora está perto do trepa-trepa. Derrubou um aluno menor e lhe deu um chute. Depois, começou a brigar com outro menino. Logo em seguida, saiu correndo em direção à secretaria, pois outros meninos foram atrás dele. Perto da porta da secretaria, deu um chute numa menina, derrubando-a. Um aluno maior chegou perto e falou: ‘Não pode bater nas meninas’. Afastou-se. Agora está agarrado com outro menino, tentando derrubá-lo. Foi em direção à biblioteca e conversa com o mesmo aluno maior. Uma colega vai em direção a esse aluno para chutá-lo. Chama-a de ‘chinelo’. Tirou o boné de um aluno e correu em direção à secretaria. Permaneceu lá por algum tempo. Um colega seu falou-me que ele está na secretaria, porque ele deu nos outros. Ficou lá até o sinal tocar. Quando saiu, já estava brigando com um colega. Trocou pontapés e fugiu em direção à biblioteca.”

As representações que João possui do recreio e as relações que vivencia com os escolares, ou seja, ser ameaçado, receber pontapés, procurar um refúgio, estabelecem um viés com o quadro do próprio momento escolar. Este é um meio que encontrou para estabelecer uma comunicação com os outros alunos.

Esse fenômeno, mesmo sendo uma dominação de uns em relação aos outros, não localiza o po-



der. O seu núcleo não está localizado em um ou outro aluno. Este é um dos efeitos que o poder lhe constitui.

Essas manifestações corporais que João vivencia registram que estes não são espaços a serem ocupados por ele. Não que o poder seja representado por estes sujeitos. Ele não está localizado assim. O que ocorre é um processo de sujeição que influencia as manifestações corporais de quem domina e de quem é dominado, sendo que os primeiros ocupam espaços mais privilegiados. Isso vai constituindo uma rede entre os escolares que estabelecem uma verdade. Em outro registro destacamos o seguinte:

“Após ter tocado o sinal para o recreio, ainda não saiu de sua sala de aula. Depois de quatro minutos, um menino fala-me que ele não veio. Começo, então, a observar o que acontece no recreio. Um menino vem correndo e agride com um pontapé uma menina que está segurando um aluno menor; esta logo depois fica caída no chão. No pátio, observo que alguns alunos se aproximam de outros e os ameaçam. Um deles retira o pedaço de madeira que estava nas mãos de outro. Alguns meninos cercam outro que havia batido em alguém. Noutra lugar, meninos jogam pedra um no outro. Um escolar diz: ‘Eu não vou dá em pequeno, mas se tu quisé eu vou quebrá a tua cara’. Um outro aluno chega por trás e empurra um colega, chamando-o para a briga. Este sai correndo, afastando-se dele.”

Entendemos que nenhum deles é o representante do poder. Eles estão constituídos por relações que envolvem uma coerção física, portanto negativa, pois a sua imposição somente é garantida pela sua presença.

A estrutura do recreio constitui nos alunos cenas de violência que são banalizadas pelo seu próprio acontecimento. O poder é exercido limitan-

do as suas ações. Durante o recreio, a intervenção por parte da escola sobre os alunos ocorre, como destaca SANTOS (1998), quando um hematoma ou corte fere o olhar da escola. Este é um quadro que encontramos na maioria das vezes no recreio escolar. Os corpos dos alunos disputam o espaço neste contexto. Por exemplo, um aluno do primeiro ciclo ao passar por outro do ciclo mais avançado recebe um pontapé no calcanhar; quando percebe que o agressor é maior que ele, segue andando no seu caminho.

Essa forma de coerção, que dita os lugares autorizados a serem frequentados, estabelece uma relação de poder. É uma cultura que está presente nos recreios e aparece nas situações que João vivencia. Na comunidade onde mora, os assaltos, mortes, etc., são notícias presentes. Um comentário que anotamos sobre esta questão foi o da professora de Educação Física: “Às vezes não é tanto uma agressividade, mas uma situação de revolta, por exemplo, alunos que estão muito largados pela família, que vivem muito na rua, estão abandonados. Então, dentro da turma são agressivos”.

O conteúdo dessa compreensão expressa as situações, que os escolares presenciam e/ou vivenciam fora da escola. Parece ser, também, uma justificativa em relação aos empurrões, brigas, pontapés, etc., que acontecem no cotidiano escolar.

A agressividade nos contextos que identificamos possui formas distintas de se manifestar. Para Foucault, esta forma de imposição da força é negativa, exerce-se por meio de uma punição física para que uma vontade seja garantida. É uma forma de poder em que a coerção física é fundamental.

Essas situações significam uma forma de se manifestar corporalmente no recreio que extrapola as suas vontades. São constituídas por experiências que se acumulam no dia-a-dia.



“Agora está brigando com uma colega. Esta o ameaça com uma pedra na mão. Imita a menina e pega uma pedra para jogá-la. Joga-a no chão em direção aos pés dela. No mesmo momento, fugiu correndo dela. Está batendo em um menino menor (oito anos), e as meninas chegam perto dele e falam: ‘Vem, machão, vem bater nas gurias’”.

Nesse espaço, ele agride também aqueles que são menores do que ele. Momentos como esse permitem registrar uma aprendizagem que ocorre por meio dessas posições que reforçam, reprimem, incitam ou estimulam determinadas manifestações corporais.

Ao comentar a posição de Michael Foucault sobre este tema, VEIGA-NETO (2000) destaca que:

“Se o filósofo centrou as suas descrições e análises sobre a fabricação do sujeito moderno utilizando, entre outras coisas, um entendimento peculiar acerca do poder, nada impede que se mantenha esse entendimento – ‘aplicável’ no nível micro-físico, horizontal, distribuído, capilar –, mesmo quando se olha para as outras relações que se dão entre diferentes instâncias e níveis sociais. A essas outras relações – macroscópicas, verticais, centralizadas, maciças – daremos outro(s) nome(s) (violência, dominação, etc.) para que fique claro que há, entre essas e o poder, uma distinção que não é apenas de intensidade ou de lugar em que atuam, mas que é, sobretudo, da própria natureza de cada uma.” (p. 66)

A estrutura social do recreio é caracterizada por crianças e jovens que vivenciam relações de poder, “e como, onde há poder, há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos por toda a estrutura social” (MACHADO, 1998, p. xiv).

Amizades no Recreio

Desde as primeiras observações até às últimas, percebemos que houve uma mudança nas interações com os escolares. Se, nas primeiras observações, ele brincava sozinho durante a maior parte do tempo, agora fica junto com outros colegas. Se, por um lado, isso ocorre porque existe um maior tempo de convívio entre os escolares, não quer dizer que este foi um fator determinante. A amizade, privilegia as interações de João com os escolares. A seguir, apresentamos alguns recortes de um registro que nos mostra como ele transita pelos grupos de escolares durante o recreio:

“Encontrou um outro grupo perto da porta da sala de aula. Algumas meninas estavam combinando algo. Dois ou três meninos deste grupo saíram correndo, e João foi junto com eles. Foram até à secretaria. No canto desta sala, combinam algo. Pulou num tapume e depois desceu com os colegas para o pátio. Foram para o canto perto das árvores e dos galhos secos caídos no chão. Ficaram em frente à tela que divide a escola das casas. Os colegas sobem na tela, e ele se apóia com os pés sobre o tronco, segurando-se com as mãos na tela. As duas meninas que estavam ali saíram deste local, e ele saiu também. Correndo em direção à sua sala, cruzou por três meninas maiores perto do trepa-trepa, sendo que uma delas o abraçou e depois passou a mão pela sua cabeça. Foi para a porta de outra sala, subiu numa cadeira e, apoiado nela, olhou para dentro da sala. O recreio terminou neste momento”.

Novamente percebemos que as suas manifestações corporais são estimuladas por aqueles que organizam os colegas. Percebemos também que as relações nas quais as amizades se fazem presentes são importantes núcleos de força, o que nos faz entender que são ações sobre outras ações pos-



síveis. Sobre isso, EWALD (1993) comenta que:

“A norma permite abordar os desvios cada vez mais discretos, minuciosos, e faz com que ao mesmo tempo esses desvios não enclausurem ninguém numa natureza, uma vez que elas, ao individualizarem, não são mais do que a expressão de uma relação de relações indefinidamente reconduzida de um com os outros.” (p. 86)

Se, por um lado, João é normatizado por essas relações de poder que constituem as suas manifestações corporais, por outro, ele estabelece uma interação com os demais escolares, e isso também nos faz supor que ele busca nos outros um reconhecimento de si.

Outros registros que fizemos destacam que, muitas vezes, fica sozinho no recreio:

“Estava perto da sua sala de aula. Logo em seguida, ficou pulando na tábua. Está sozinho. Uma funcionária retirou-o do local onde estava, e ficou irritado com ela, pois juntamente com isso ficou sem o objeto que interagia. Após a funcionária se retirar, foi até o local onde estava a tábua e pegou-a junto com um colega, levando-a para o local onde estava pulando. Continuou brincando sozinho. Os outros colegas pedem licença para passar. Continua pulando. Os colegas da turma começaram a pular e, logo em seguida, afastou-se.”

Enquanto outros escolares estão explorando o recreio com corridas, pega-pega, conversando, no balanço, ele utiliza o seu tempo para interagir com a tábua. Na verdade, ele criou uma possibilidade a mais para vivenciar o recreio. Em outra situação, registramos o seguinte:

“Saiu correndo em direção ao pátio. Está sozinho. Tentou ficar junto a um grupo. Agora está trocando pontapés com outro

colega. Foi até a funcionária (perto do banheiro), chorando. Agora está perto da secretária. Ficou um pouco e saiu de lá. Está sozinho, parece irritado. Entrou no banheiro das meninas. Logo o tiraram dali. Está perto do cimento. Procura algo para mexer no cimento. Pega uma ripa de madeira e começa a tirar o cimento de dentro da caixa. Agora está atirando cimento nos colegas que estão passando. Um aluno da escola pegou a ripa de madeira e jogou-a para dentro da caixa de cimento. Agora pegou um arame e fica mexendo com ele. Largou o arame e pegou outra ripa. Outros alunos passam por ele, conversando. Cuida (olhando para frente e para os lados), o que está se passando ao seu redor e volta a levar o cimento de dentro para fora da caixa.”

A falta de uma referência com um grupo de amigos, a facilidade para dispersar-se, o desrespeito que os outros têm com aquilo que está fazendo demonstra como um grupo estabelece uma relação de força. Aquilo que está fazendo não chama a atenção de outros escolares para participarem. Se percebermos a quantidade de possibilidades

que ocorrem durante o recreio, podemos refletir que as suas manifestações corporais estão restritas a algumas delas em específico.

Fazendo uma rápida relação das situações que vivencia no recreio, constatamos que, muitas vezes, ele se junta a um grupo já formado e insere-se naquilo em que estão fazendo. Situações

Este estudo, embora inicial, teve o mérito de focalizar a atenção com um aluno com deficiência mental, no ensino fundamental, num espaço pouco observado, o recreio, que é fonte de muitas significações.





como essa mostram de que forma ele encontra meios para participar dos grupos existentes no recreio. Identificamos que a sua permanência nesses grupos não é por um período de tempo muito extenso.

Entendemos, portanto, que a amizade constitui uma representação em que as suas interações com os outros nos mostraram como as relações de poder influenciam as suas manifestações corporais.

Considerações Finais

O estudo que foi realizado aponta para alguns olhares que a Educação Física pode deslocar em relação a este aluno com deficiência mental. Neste caso, direcionamos a preocupação para analisar a participação desse

O estudo que foi realizado aponta para alguns olhares que a Educação Física pode deslocar em relação a este aluno com deficiência mental.



sujeito na escola do ensino fundamental. A seguir, destacamos alguns ítems sobre o estudo realizado:

a) As relações que fizemos com as categorias de análise e as relações de poder serviram para perceber como estas transitam pela regularidade, situação de agressividade e amizades. Ao relacionarmos o poder tal como destacado no referencial teórico com o estudo de campo, entendemos que a relação de poder constitui a disciplina e o autocontrole;

b) Na regularidade, as relações de poder agiram sobre João normatizando-o por meio daquilo que os escolares e o espaço lhe permitiam. Se, por um lado, eles corriam, empurravam, eram agredidos, etc., por outro, essas ações exerciam sobre eles relações de poder na medida em que encontravam uma forma de se identificarem com os outros;

c) A situação de agressividade, mesmo sendo uma categoria do recreio, afastou-se da forma como Michael Foucault tratou das relações de poder. Ao não existir uma rede de dispositivos que disciplinasse os corpos nos recreios, ele deixou de democratizar o espaço e permitiu que a coerção dos presentes ocorresse. É fundamental, portanto, que a situação de agressividade seja substituída por um olhar que crie um constrangimento por parte daqueles que estão coagindo os outros;

d) Na amizade, encontramos uma categoria que apresenta uma situação cotidiana do recreio. Ela tem um papel importante na dinâmica do espaço e estabelece uma força para os coletivos dos escolares. Assim, marca uma diferença em relação àqueles que não estão incluídos nos grupos. João transitava pelos alunos e alunas da escola. Buscava, ao se aproximar dos escolares, uma forma de reconhecimento na relação que se estabelecia;

e) As categorias que destacamos neste estudo deslocaram e fixaram o olhar para as pequenas situações cotidianas dos escolares. Dessa forma, procuramos confirmar e estabelecer as relações do estudo de campo com os referenciais teóricos adotados. Elas nos mostram que as relações de poder transitam em espaços múltiplos. Reforçam, portanto, a compreensão que DELEUZE (1998) faz:

“(...) as relações de poder não emanam de um ponto central ou de um foco único de soberania, mas vão a cada instante ‘de um ponto a outro’ no interior de um campo de forças, marcando inflexões, retrocessos, retornos, giros, mudanças de direção, resistências.” (p. 81)

f) Os enunciados deste estudo organizaram um saber sobre as manifestações corporais. O seu regime de verdade passa, portanto, a estabelecer uma relação de poder. Com isso, retiramos o aluno com deficiência mental do anonimato mostrando como



vivência o recreio escolar, constituindo, portanto, um quadro sobre este momento;

g) As manifestações corporais apresentaram possibilidades da relação de João com os outros escolares. Elas mostraram um quadro no qual é normatizado pelas ações ali presentes;

h) Quanto mais os escolares estabelecem rotinas no recreio, mais eles constituem normas. O normal no recreio pode ser entendido como as situações cotidianas que se apresentam. Não parece incomum, então, que os escolares corram atrás um do outro, reúnam-se em grupo, joguem bola de gude, fiquem sentados conversando, etc. Perceber como João se manifestava corporalmente neste espaço exigiu o estabelecimento dessas relações;

i) Os costumes e hábitos vivenciados durante o recreio estabeleceram relações de poder. Nelas existiam alternativas para a convivência entre os escolares. Elas apresentaram uma cultura deste espaço;

j) As normatizações que foram estabelecidas entre os escolares no período do recreio mostraram o valor que a convivência com os outros escolares tinha. As relações de poder que se estabelecem neste espaço determinam as suas manifestações corporais;

l) A presença do aluno com deficiência mental, na escola do ensino fundamental, está ancorada no princípio da integração. O recorte, do recreio, que fizemos no período em que João está na escola, permitiu-nos analisar sua interação com os outros escolares. Isto exigiu o entendimento de que esta realização não depende somente desse sujeito. Dessa forma, percebermos, que deveria haver um maior comprometimento da escola que garantisse um espaço para todos, inclusive outros que também estão excluídos, como por exemplo: as meninas que ficam sentadas em frente às salas de aula, alunos menores, etc. É necessário, como explica SANTOS (1998), que seja

incorporado um sentimento de justiça para que a escola não legitime, no recreio, aquilo que é vivenciado fora dela;

m) A integração é uma conquista que envolve a mobilização de toda a escola. No recreio em que estivemos presentes, percebemos que existe um contexto adverso para João. A saída que propomos, está em pensar num recreio em que o corpo docente assumisse essas aprendizagens dos seus escolares. Com este compromisso, podemos sugerir diversas atividades a serem realizadas por todos. Certamente, a consequência dessa organização, no recreio, irá criar formas de controle e visibilidade sobre aqueles que impõem a sua vontade. Essa mudança pode constituir outra cultura entre os escolares e outras possibilidades para as manifestações corporais de João, e, quem sabe, olhares diferentes sobre a integração desse aluno.

Este estudo, embora inicial, teve o mérito de focalizar a atenção com um aluno com deficiência mental, no ensino fundamental, num espaço pouco observado, o recreio, que é fonte de muitas significações. A caminhada que foi feita abre possibilidade para que outras análises se incorporem e/ou busquem caminhos para organizar outros regimes de verdade.

Referências Bibliográficas

1. ARNAL, Justo, RINCÓN, Delio del e LATORRE, Antonio. *Investigación educativa: metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1991.
2. CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.
3. CHERRYHOLMES, Cleo, H. Projeto social



- para o currículo: perspectivas pós-estruturalistas. In: SILVA, Tomás T. (org). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos* 1.ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1993. p.143-172.
4. CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico: nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
 5. DELEUZE, Giles. *Foucault*. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
 6. DÍAZ, Esther. *Michel Foucault: los modos de subjetivacion*. Montevideo: Coleccion Perfiles, 1993.
 7. EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. 1. ed. Lisboa: Veja, 1993.
 8. FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 11. ed. Tradução: Lígia Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1994a.
 9. _____. *Doença mental e psicologia*. 5.ed. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1994b.
 10. _____. *Microfísica do poder*. 12.ed. Organização e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
 11. _____. *A Verdade e as formas jurídicas*. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1999a.
 12. _____. *Histórias da sexualidade I: a vontade de saber*. 13.ed. Trad.: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999b.
 13. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.
 14. MACHADO, Roberto. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
 15. MANDARINO, Cláudio Marques. *Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental: estudo de casos no recreio escolar*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado)
 16. MOLINA, Rosane M.K. *O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória*. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVINOS, Augusto N.S. (Org). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
 17. NEGRINE, Airton. *Instrumento de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: MOLINA NETO, Vicente e TRIVINOS, Augusto N.S. (Org). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.
 18. SANTOS, Edmilson Santos. *Educação física escolar: corpo. Cultura e currículo*. Porto Alegre: UFRGS/ESEF, 1998. (Dissertação de Mestrado).
 19. VEIGA-NETO, Alfredo. *Michael Foucault e os estudos culturais*. In: COSTA, Mariza V. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. p.37-69.

Nota

¹ Este é um nome fictício. Outros nomes que venham a aparecer neste trabalho, referindo-se aos escolares, também são fictícios.